

DIFICULDADES INICIAIS DO PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO PEDAGÓGICA NO MUNICÍPIO DE LISBOA: a reprovação nas primeiras classes das escolas centrais ou graduadas (anos de 1880)

Carlos Manique da Silva
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa - Portugal

Resumo

Ao focar-se nas escolas graduadas do município de Lisboa no decurso dos anos de 1880, o presente estudo visa compreender de que forma, face ao impulso para estandardizar a aprendizagem e o comportamento dos estudantes, vão sendo “corrigidas” algumas disfuncionalidades do modelo de escola graduada – o qual, esse é um dos meus argumentos, nunca é posto em causa... simplesmente tem de funcionar melhor. A maior dificuldade organizacional resulta do facto de a atenção pedagógica do professor ter de contemplar, numa determinada classe, alunos com diferentes níveis cognitivos e com distintas necessidades. O problema tem particular acuidade nas 1.^{as} classes, sobretudo devido à acumulação de alunos que não conseguem ascender de “grau” (são elevadas as taxas de reprovação nas classes inferiores). Os conselhos escolares vão ser palco de debate no sentido da resolução do problema. São, então, apresentadas várias soluções, ganhando progressiva aceitação a ideia de criar 1.^{as} classes ascendentes mediante a segmentação do currículo.

Palavras-chave: escola graduada; município de Lisboa; reprovação; modernização pedagógica.

Abstract

The present study is focused on graded schools of the Lisbon Municipality in the second half of the nineteenth century. The aim is to understand how dysfunctionalities of the graded school model are being “corrected”; the model should never be contested (this is one of my arguments)... it simply must have to work better. The biggest organizational difficulty results from the fact of the teacher’s commitment to look after students with different cognitive levels and with different needs. The problem has a peculiar pertinence in the first grades, namely due to the number of students that cannot reach to an upper “grade” (the high failure rates are even more significant in the lower levels). The school boards played an important role through the debates to solve the problem. During this process several solutions were pointed, but the one that has been progressively more accepted was that of creating an inner division in the curriculum of the first grades.

Key words: graded school; Lisbon Municipality; grade retention; pedagogical modernization.

Introdução

Há um conjunto de mudanças que ocorre na organização pedagógica da escola primária entre os anos de 1830 e os finais do século XIX, em larga medida qualitativas, posto que fundadas na matriz organizativa da “classe”. Do que se trata, num momento de alargamento do público escolar, é de encontrar uma solução que permita assegurar a eficácia do ato educativo. Regista-se, assim, a progressiva substituição do modo de ensino individual – que continuará, no entanto, a permanecer como paradigma de referência para a organização da sala de aula (BARROSO, 1995) – por outros modos de ensino mais eficazes.¹ Conforme afirmou recentemente Marcelo Caruso (2015), a evolução crucial prende-se com a existência de um sistema de interações apropriado, ausente no modo individual. Por outras palavras, a sistematização de interações permitirá reduzir os momentos de ociosidade dos alunos e de comportamento “não controlado”, evitando-se, dessa forma, despender tempo de instrução (CARUSO, 2015).

O esforço de racionalização do ensino e de organização científica do trabalho dos professores culminará, nas últimas décadas de Oitocentos, no modelo organizativo da escola graduada; a sua essência, o contínuo processo de classificação dos alunos em ordem à formação de classes o mais homogêneas possível. Define-se, então, uma concepção de *trabalho escolar* que permanecerá praticamente imutável até aos dias de hoje.

Ora, em Portugal, o município de Lisboa desempenha um importante papel na experimentação da escola graduada² (também designada “escola central”), nomeadamente durante a primeira grande experiência de descentralização do ensino (1881-1892), enquadrada pela Reforma de Rodrigues Sampaio (Lei de 2 de maio de 1878). Trata-se de uma página relevante (a que foi protagonizada pelo município da capital) no sentido da modernização pedagógica do país. Note-se que a identificação da política educativa do município de Lisboa com o modelo de escola graduada atendeu a um projeto de integração social e política considerado fundamental para o ideário republicano. Facilmente se percebe o significado simbólico que encerra inaugurar um estabelecimento de ensino com várias classes, muito diferente de criar uma escola de classe única (também denominada “escola paroquial”). Mas a ideia que importa enfatizar é a de que o novo modelo respondia com eficácia ao desígnio de escolarizar um elevado número de crianças. Com efeito, durante o período de descentralização do ensino, a escola graduada é decisiva para a expansão do ensino primário oficial na cidade de Lisboa (SILVA, 2008). Em julho de 1881, por exemplo, a frequência média nas escolas de paroquiais e centrais de Lisboa era de 2626 alunos, sendo que em 1891-1892 era de 7122 alunos; incremento que ficou, em larga medida, a dever-se ao apelo das escolas centrais (SILVA, 2008). Não se estranha, assim, que os responsáveis pelo pelouro da instrução do município de Lisboa enviem todos os esforços para eliminar a escola de classe única, considerada pobre e ineficiente.

E se é verdade que o modelo de escola graduada provava ser eficaz no respeitante ao desígnio de escolarizar a população em idade escolar, não menos certo será afirmar que se

registam, desde o início, algumas disfuncionalidades do mesmo. Desde logo, porque pressupunha novos modos de organização do trabalho e uma delimitação na administração da escola dos campos pedagógico e administrativo. E não há, no momento histórico em causa, uma ideia clara relativamente às possibilidades do modelo (VIÑAO, 2003). Por outro lado, na linha da investigação de Larry Cuban (2008, p. 73), a escola graduada “[is] one of the most inflexible structures of schooling”. O seu pressuposto é o de que “educational quality comes through uniformity” (CUBAN, 2008, p. 73), assumindo-se que os alunos possuem iguais capacidades mentais e físicas. Trata-se, no fundo, fazendo jus à frase cunhada por João Barroso, de “ensinar a muitos como se fossem um só”. Uma uniformidade de princípio que contrasta com a diversidade dos ritmos efetivos de aprendizagem (PERRENOUD, 1995). É a essa luz que deve ser compreendida a reprovação (e a consequente repetência), cuja racionalidade é assegurar a homogeneidade das classes – em causa, a garantia de que os alunos atingem o mínimo de conhecimentos estabelecidos para cada “grau”. A operacionalização do ensino de classe encontra-se, assim, dependente da incessante tarefa de classificar os alunos (através do exame), se quisermos, de os manter num nível de *instrução* apropriado (SLAVIN, 1989). Dito de outro modo, em finais do século XIX, a escola deixa de se organizar em função dos alunos considerados a título individual. É a visão da classe como um todo homogêneo, cujo progresso ocorre de modo uniforme e não na base do progresso individual de cada um dos seus elementos que se afirma. Esta perspetiva indiferenciada e invariável da população escolar, associada a uma conceção unidimensional e massificada da criança, configura a negação da ideia de que numa classe os alunos podem ter muito em comum, sem que no entanto qualquer um deles seja igual ao outro. Em suma, o modelo foi pensado para um “aluno médio”, a quem seria ministrado um “currículo médio”, curiosamente num momento em que a pedagogia científica chamava a atenção para as diferenças individuais.

Ao focar-se nas escolas graduadas do município de Lisboa no decurso dos anos de 1880, o presente estudo visa compreender de que forma, face ao impulso para standardizar a aprendizagem e o comportamento dos estudantes, vão sendo “corrigidas” algumas disfuncionalidades do modelo – o qual, esse é um dos meus argumentos, nunca é posto em causa... assumindo-se simplesmente que tem de funcionar melhor. E a maior dificuldade organizacional³ resulta do facto de a atenção pedagógica do professor ter de contemplar, numa determinada classe, alunos com diferentes níveis cognitivos e com distintas necessidades. O problema tem particular acuidade nas 1.^{as} classes, sobretudo devido à acumulação de alunos que não conseguem ascender de “grau” (aumentando o tempo médio de permanência nas referidas classes); consideradas, por esse mesmo facto, de difícil leção. Os conselhos escolares das escolas graduadas do município de Lisboa (constituídos pelos respetivos docentes e diretores) vão ser palco de debate no sentido da resolução do problema. São, então, apresentados “planos de melhoria” que encerram diversas soluções, designadamente: i) criar 1.^{as} classes ascendentes, mediante a segmentação do currículo (no fundo, estamos a falar de “graus” diferentes, se quisermos, de “grupos de nível”); ii) manter ciclos de avaliação relativamente curtos (exames bianuais); iii) promover automaticamente os alunos ao “grau” seguinte; iv) dividir a classe em dois

grupos, sendo ambos lecionados pelo mesmo docente (portanto, em dois turnos); v) utilizar monitores como auxiliares de ensino.

Os contornos da mencionada dificuldade organizacional tornam-se mais interessantes, se pensarmos que nas escolas graduadas do município de Lisboa há uma hierarquização sexista dos docentes. Com efeito, as 1.^{as} classes são atribuídas a professoras, que nelas se especializam.

Uma das conclusões deste estudo é a de que há uma solução organizacional que progressivamente se acaba por impor: as 1.^{as} classes ascendentes (formação de “grupos de nível”). É, no fundo, o reforço da ideia da classe como um todo homogêneo (e é exatamente aí que reside a força do modelo).

Analisar de que forma vão sendo testadas soluções organizacionais no sentido de resolver o problema do diferente desempenho académico dos alunos, ajuda a perceber o sucesso do modelo de escola graduada (e as dificuldades em redesenhá-lo desde os finais do século XIX).

A consolidação da escola graduada ou central como comunidade orgânica⁴

Na secção anterior indiquei as motivações subjacentes à identificação da política educativa do município de Lisboa com o modelo de escola graduada ou central, durante o período de descentralização do ensino (1881-1892). Referi, ademais, a eficácia do modelo no que concerne à capacidade de escolarizar um elevado número de crianças em idade escolar. Aquilo que importa agora abordar é a progressiva consolidação da escola graduada como comunidade orgânica, isto é, com características próprias; superando, pois, a simples lógica de reunião de escolas de classe única. Um entendimento necessário à compreensão das disfuncionalidades verificadas *ab ovo*.

A mudança de que falava (no sentido da consolidação do modelo de escola graduada) é particularmente identificada a partir do início de 1882, com a chegada de Teófilo Ferreira ao pelouro da instrução da Câmara Municipal de Lisboa. A primeira ideia a reter é a de que a renovação do ensino passava, obrigatoriamente, pela divulgação de teorias e conhecimentos pedagógicos.

Em síntese, o modelo de escola graduada pressupunha a existência de um novo profissional; uma posição sustentada por Teófilo Ferreira, ou não fosse ele, desde 1873, diretor da Escola Normal de Lisboa. Além do mais, uma preocupação perceptível em Teófilo Ferreira é a de que a complexidade da escola graduada exigia um conjunto de normas que tivesse em conta as suas especificidades. E é nesse sentido que é aprovado, na sessão da Câmara de 14 de dezembro de 1882, um normativo: o *Regulamento provisório das escolas centraes do municipio de Lisboa* (SILVA, 2008). Tem em primeiro lugar de dizer-se que o normativo em causa consagra o ensino simultâneo e a classe como “módulo” da organização escolar. O ensino é então dividido em três cursos (inferior, médio e superior) correspondentes à instrução primária elementar. Estabelece-se depois a seguinte divisão: “nas escolas de quatro classes, a primeira e a segunda constituem subdivisões do curso

inferior [...]; a terceira classe constitui o curso médio, e a quarta o curso superior; nas escolas de três classes, cada uma corresponderá a um dos cursos” (*Regulamento provisório das escolas centraes...*, p. 4). Prevê-se ainda a existência de classes paralelas (1ª A, 1ª B etc.), se a frequência de alunos a isso obrigar. Em qualquer dos casos, defende-se sempre a convergência de um professor, uma sala, uma classe. Quanto à duração dos cursos, a do inferior é de dois anos, a do médio também de dois anos, sendo a do superior de um ano. Como não podia deixar de ser, o documento dedica particular atenção aos programas de ensino e aos horários escolares. Nota-se desde logo uma mudança intrínseca à nova organização: a substituição do dia pela semana como unidade temporal para a distribuição do trabalho escolar (VINAIO, 2003); decisiva por permitir o princípio da graduação, i.e., a ordem cíclico-concêntrica das matérias (disciplinas). Lê-se no normativo: “os horários indicarão o número de horas semanal consagrado a cada disciplina ou exercício para cada classe, e a distribuição dessas horas por cada [sic] um dos dias úteis da semana” (*Regulamento provisório das escolas centraes...*, p. 5).

Por outro lado, em capítulo autónomo, define-se tudo o que diz respeito à escrituração escolar. E a verdade é que o articulado deixa bem presente o nexo entre a necessidade de controlo do escrito e a complexidade organizativa da escola central. Entre vários registos, pode-se destacar o aparecimento do livro de ponto de professores, bem como os mapas de exames de aproveitamento, de passagem e finais, em larga medida associados à incessante tarefa de classificar os alunos e de constituir classes o mais homogêneas possível. Curiosamente, o regulamento não menciona uma única vez a questão da repetência.

Importantes são, do mesmo modo, as disposições relativas aos docentes. E aqui interessa fundamentalmente dizer que o normativo estabelece duas categorias de professores. Em causa, a ideia do potencial da *departamentalização* (SLAVIN, 1989) para a pluralização de situações educativas na escola popular, algo que pressupunha a existência de docentes com perfil de especialistas (“auxiliares” ou “especiais”), responsáveis por disciplinas como o canto coral, o desenho, a caligrafia, a ginástica e os exercícios militares, a par de professores com perfil de generalistas (“ordinários”).⁵

Por outro lado, com a escola graduada surge uma figura absolutamente decisiva: a do diretor (regente, na terminologia adotada no citado *Regulamento provisório das escolas centraes...*) que, nas palavras de Rosa Fátima de Sousa (1998, p. 75), seria “o elemento-chave que transformaria a mera ‘reunião de escolas’ em uma comunidade orgânica”. Entre várias competências atribuídas ao regente, citem-se, por exemplo: superintender em todos os serviços internos da escola; visitar as salas de aula da sua escola para se assegurar se são (ou não) cumpridas todas as prescrições regulamentares; envidar todos os esforços para conservar a harmonia entre os docentes (*Regulamento provisório das escolas centraes...*). É, ademais, importante sublinhar que, ao regente, são cometidas tarefas pedagógicas, nomeadamente, o exame de classificação inicial dos alunos e a supervisão do trabalho dos professores. Também não é possível ignorar a dimensão administrativa do exercício desse cargo, uma vez que detém: i) a responsabilidade da escrituração e contabilidade; ii) a custódia do arquivo da escola; iii) a relação burocrática com o pelouro da instrução (*Regulamento provisório das escolas centraes...*).

Ao mesmo tempo, vemos surgir um órgão que, na sua génese, se constituiu como contrapoder à figura do regente. Refiro-me ao conselho escolar (composto por todos os professores ordinários). Ao mencionado conselho, e continuamos a acompanhar o citado *Regulamento provisório das escolas centrais...*, cabia propor modificações em aspetos relativos à organização pedagógica, designadamente os programas e os horários. Cabia-lhe ainda debater, no início do ano letivo, a necessidade de subdividir as classes. Outra competência prendia-se com a atribuição de prémios aos alunos. Não detinha, porém, julgo útil salientá-lo, funções disciplinares. Por outro lado, o facto de o normativo não definir qualquer periodicidade para as reuniões revela os limites da influência do conselho escolar. Ainda assim, parece-me importante sublinhar uma ideia anteriormente expressa: a de este órgão se constituir como contrapoder ao regente. Na verdade, qualquer professor podia convocar o conselho escolar e, no caso de discordar das deliberações nele tomadas, de interpor recurso. Acresce que o regente não tinha voto de qualidade. Por fim, prevê-se que o conselho escolar possa adotar medidas destinadas a solucionar situações urgentes e para as quais o “regente não se julgue autorizado a resolver por si só” (*Regulamento provisório das escolas centrais...*, p. 17).

É com o referido enquadramento normativo que as escolas centrais de Lisboa funcionam no período compreendido entre 1883 e 1886 – define-se então uma organização pedagógica para a escola primária pública.

Dificuldades organizacionais nas primeiras escolas centrais ou graduadas de Lisboa: definição e ensaio de “planos de melhoria”

Na secção inicial do presente estudo procurei sublinhar a inflexibilidade do modelo de escola graduada – uma organização pedagógica criada para públicos homogéneos. Significa isto dizer, mantendo presente a investigação de Larry Cuban (2008), que a escola graduada categoriza, segrega e, em última instância, elimina aqueles cuja performance se afasta da “norma”. É exatamente a essa luz que deve ser percebido o papel do exame – o alicerce do modelo; como se este só sobrevivesse baseado num sistema de reprovação, o qual impõe aos alunos com um desempenho académico abaixo das expectativas um atraso em relação ao percurso escolar previsto.

Aquilo que se observa nas escolas centrais ou graduadas de Lisboa no decurso dos anos de 1880 – quando começa a existir um nexo entre hierarquização das classes e idade dos alunos – é a extrema rigidez das modalidades de passagem de uma classe à outra (o propósito é o de tentar assegurar a homogeneidade dos grupos). Ora, uma das consequências diretas dessa rigidez é o congestionamento de alunos nas classes inferiores. Estamos perante uma dificuldade organizacional perfeitamente identificada nas escolas centrais de Lisboa no início dos anos de 1880, à semelhança, aliás, do sucedido em França no mesmo período (KROP, 2015). Com efeito, em 1882, Eugénio de Castro Rodrigues, regente da Escola Central n.º 1 de Lisboa, comunica ao pelouro da instrução

a inconveniente acumulação de alunos nas duas primeiras classes e deficiência do contingente fornecido por elas às outras duas, onde por este facto a frequência está sendo quase sempre muito inferior ao número de alunos que estas podiam comportar. (Citado por TERENAS, 1882, p. 39)

De resto, o problema manifesta-se desde meados da década de 1870. Veja-se a Tabela 1.

Tabela 1. Frequência média de alunos na Escola Central n.º 1 (1876-1877 a 1879-1880).

Ano letivo	1.ª Classe	2.ª Classe	3.ª Classe	4.ª Classe	Totais
1876-1877	70	52	51	39	212
1877-1878	122	80	63	46	311
1878-1879	138	84	68	41	331
1879-1880	120	74	70	40	304

Fonte: TERENAS (1882).

Na essência, a questão tem a ver com eficácia, motivo que leva Eugénio de Castro Rodrigues a propor o estabelecimento de duas primeiras classes paralelas (1.ª A e 1.ª B); sugerindo o mesmo relativamente à segunda (2.ª A e 2.ª B). Evitava-se assim, e as palavras pertencem-lhe, o “péssimo mas único expediente de passagens forçadas” (citado por TERENAS, 1882, p. 39). No fundo, as medidas propostas visavam aumentar a frequência e criar condições mais favoráveis de aproveitamento e de progressão nos estudos. A não serem cumpridas, como adianta ainda, a Escola ver-se-ia na necessidade de recusar admissões.

As dificuldades organizacionais relatadas – que decorrem, como se disse, da existência de modalidades de passagem de classe extremamente rígidas – serão particularmente sentidas nas 1.ªs classes. Os regentes das escolas centrais equacionarão então diferentes soluções, no sentido de resolver o problema do diferente desempenho académico dos alunos; evitando, a tudo o custo, as passagens automáticas.

Antes, porém, de abordar as soluções organizacionais ensaiadas nas escolas centrais no sentido de melhorar o rendimento escolar dos alunos e a sua progressão nos estudos, parece-me importante dedicar alguma atenção a uma questão estruturante: a avaliação do desempenho académico dos alunos. O citado *Regulamento provisório das escolas centraes...* prevê a existência de dois tipos de exames, a saber: i) de aproveitamento; ii) de passagem de classe. O primeiro (a cargo do professor da respetiva classe) afigura-se como uma espécie de ensaio para o segundo (mais formal e decisivo). Com efeito, o exame de passagem de classe pressupõe que este último seja feito pelo professor da classe inferior e da imediatamente superior. O que está em causa é impedir que, “sob qualquer pretexto, se matriculem ou classifiquem em qualquer classe ou grupo alunos que, pelo seu estado educativo, não podem acompanhar o ensino próprio a essa classe ou grupo” (*Regulamento provisório das escolas centraes...*, 1883, p. 21). Nesse documento não são ainda definidas épocas para a realização dos referidos exames; no entanto, e pelo menos a partir de 1887, é

clara a existência de dois períodos durante os quais se efetuam exames de passagem de classe (fevereiro / março e agosto) – encontramos já perante uma mudança organizacional no sentido de reforçar a homogeneidade das classes. Efetivamente, a realização frequente de exames visava esse objetivo, abrindo ao mesmo tempo a possibilidade de os alunos concluírem o seu percurso escolar com maior celeridade; sem esquecer ainda o facto, decisivo para a racionalidade do modelo, de o ciclo de repetência não durar um ano letivo completo. A próxima tabela suscita, certamente, várias considerações.

Tabela 2. Exames de passagem de classe na época de fevereiro de 1887 (escolas centrais de Lisboa).

Escolas centrais	Classes	Média de frequência	N.º de alunos Aprovados	Classes para onde Passaram
N.º 2	1. ^a A	51	4	2. ^a
	1. ^a B	37	1	2. ^a
	2. ^a A	31	2	3. ^a A
N.º 3	1. ^a A	28	11	2. ^a
	1. ^a B	15	2	2. ^a
	2. ^a	21	15	3. ^a
N.º 4	1. ^a A	45	9	2. ^a
	1. ^a B	40	8	2. ^a
N.º 5	1. ^a A	49	6	2. ^a
	1. ^a B	26	2	2. ^a A
	2. ^a A	20	6	3. ^a A
	2. ^a B	19	6	3. ^a A
N.º 6	1. ^a A	45	11	2. ^a
	1. ^a B	46	11	2. ^a
	1. ^a C	52	8	2. ^a
	2. ^a A	30	10	3. ^a
	2. ^a B	23	6	3. ^a
N.º 7	1. ^a A	25	6	2. ^a
	1. ^a B	24	7	2. ^a
	2. ^a	35	5	3. ^a B
N.º 8	1. ^a A	32	10	2. ^a
	1. ^a B	22	6	2. ^a
	2. ^a A	32	19	3. ^a
	2. ^a B	16	14	3. ^a
N.º 9	1. ^a A	50	5	2. ^a
	1. ^a B	20	11	2. ^a
	2. ^a	28	16	3. ^a
N.º 11	1. ^a A	28	8	2. ^a A
	1. ^a B	23	4	2. ^a A
	2. ^a A	21	10	2. ^a B
	2. ^a B	14	13	3. ^a
N.º 12	1. ^a	41	11	2. ^a
N.º 13	1. ^a A	36	11	2. ^a A
	1. ^a B	29	7	2. ^a A
	1. ^a C	23	6	2. ^a A
	2. ^a A	16	5	2. ^a B
	2. ^a B	11	8	3. ^a

N.º 14	1.ª A	29	7	2.ª
N.º 15	1.ª B	28	1	2.ª
	1.ª C	49	3	2.ª
	1.ª D	24	4	2.ª
N.º 17	1.ª A	16	4	2.ª
	1.ª B	33	14	2.ª
	2.ª	23	4	3.ª
N.º 19	1.ª A	44	9	2.ª
	1.ª B	41	4	2.ª
	1.ª C	52	12	2.ª
	1.ª D	42	10	2.ª
	2.ª A	38	9	3.ª A
	2.ª B	33	7	3.ª A
	3.ª A	15	10	3.ª B
N.º 22	1.ª A	66	12	1.ª B
	1.ª B	27	5	2.ª
	2.ª	21	7	3.ª

Fonte: *Boletim do Serviço Geral de Instrução Pública da Câmara Municipal de Lisboa*, n.º 2, 1887.

Constata-se que existem classes paralelas em todas as escolas centrais⁶, sendo que algumas delas são ascendentes, isto é, correspondem a “grupos de nível” resultantes da segmentação do currículo. Por outro lado, é muito interessante que o foco dos exames de passagem incida nas 1.ª e 2.ª classes, justamente por serem aquelas em que a gestão da heterogeneidade dos grupos se punha com maior premência (dada a acumulação de alunos que não ascendiam de “grau”). Há, contudo, uma exceção: a 3.ª classe A da Escola Central n.º 19. Convém também mencionar o elevado número de alunos em algumas turmas; limitando, do mesmo modo, a ação educativa dos docentes. A essa luz, teremos oportunidade de o constatar, se deve compreender o recurso frequente à figura do monitor. Porém, a grande questão é a que se prende com as elevadíssimas taxas de reprovação. A situação é tanto mais grave pelo facto de os níveis de reprovação serem semelhantes nos exames de passagem realizados em agosto de 1887 (cf. *Boletim do Serviço Geral de Instrução Pública da Câmara Municipal de Lisboa*, n.º 2, 1887). Assim, não introduzindo o ciclo de avaliação bianual a racionalidade pretendida (ou seja, a agilização das passagens de classe), a grande consequência é a naturalização da repetência no curso inferior. A verdade é que, nas circunstâncias apontadas, grande parte dos alunos não chegava às classes superiores, não concluindo, dessa forma, a instrução primária elementar.⁷

Ora, como se disse, a acumulação de alunos nas classes inferiores criava problemas organizacionais, mas também é clara, ao mesmo tempo, a existência de uma visão meritocrática da escola: o sentido é o da promoção social dos melhores alunos. De alguma maneira, essa ideia emerge quando analisamos os resultados dos exames finais de instrução primária elementar (conclusão do curso, portanto). Atente-se na Tabela 3.

Escolas Centrais	Apresentados a exame	Aprovados com distinção	Aprovados	Adiados
N.º 1	46	7	39	-
N.º 2	32	4	28	-
N.º 3	18	10	8	-
N.º 4	15	1	14	-
N.º 5	35	10	25	-
N.º 6	51	9	41	1
N.º 7	7	7	-	-
N.º 8	5	2	3	-
N.º 9	30	11	19	-
N.º 10	36	5	31	-
N.º 11	33	7	26	-
N.º 12	9	7	2	-
N.º 13	9	5	4	-
N.º 14	3	3	-	-
N.º 15	11	3	8	-
N.º 16	8	4	4	-
N.º 17	22	8	14	-

Tabela 3. Exames finais de instrução primária elementar, julho-agosto de 1887
(escolas centrais de Lisboa).

N.º 18	7	4	3	-
N.º 19	11	-	8	3
N.º 20	17	-	11	6
N.º 21	7	4	3	-
N.º 22	18	-	17	1

Fonte: *Boletim do Serviço Geral de Instrução Pública da Câmara Municipal de Lisboa*, n.º 4, 1887.

Na verdade, considerando o universo de alunos provenientes das escolas centrais, verifica-se que a reprovação é residual (2,6%). Ou seja, chegados às classes superiores, a esmagadora maioria dos alunos (refiro-me, de modo óbvio, àqueles que não tiveram dificuldades ao longo do percurso escolar) supera o exame final. De resto, importa dizer que é a partir deste momento histórico que o exame se transforma “no dispositivo principal de regulação das políticas educativas e das práticas de ensino” (NÓVOA, 2005, p. 53). A este respeito, são elucidativas as palavras do presidente da comissão inspetora dos citados exames finais de instrução primária elementar:

Na nomeação dos examinadores, na composição dos júris, na escolha dos edifícios para a realização dos atos, em todo o processo relativo aos exames creio terem dominado os princípios mais justos, conciliadores e benévolos – creio ter havido uniformidade, regularidade e método. (*Boletim do Serviço Geral de Instrução Pública da Câmara Municipal de Lisboa*, n.º 4, 1887, p. 154)

Sem esquecer a referida visão meritocrática de escola, importa, agora, analisar de que forma foi sendo sentido o problema da excessiva acumulação dos alunos nas classes inferiores (em particular, nas 1.^{as} classes) e que soluções foram ensaiadas com o propósito de o minimizar ou superar. Porém, na linha da argumentação de Natália Gil (2015), interessa notar que no período histórico em causa a existência de alunos que não aprendiam ao ritmo esperado não constitui um problema político-educacional.

Sem embargo, não deixa de ser significativo que a questão tenha sido abordada nas conferências pedagógicas de regentes das escolas centrais de Lisboa, corria o mês de outubro de 1887. De facto, um dos pontos da ordem de trabalhos concernia à apreciação de um plano de organização para as 1.^{as} classes, elaborado pelo conselho escolar da Escola Central n.º 9 e por um visitador das escolas, o professor Lamare. Sendo reconhecida a dificuldade por que passava a lecionação das referidas classes, o debate travado na sessão de 24 de outubro revela-se, porém, pouco linear. Com efeito, há regentes ou diretores que argumentam que as 3.^{as} classes são de mais difícil regência (para usar um termo coevo), uma vez que a “responsabilidade” é maior, sustentando, inclusive, a atribuição de uma gratificação aos docentes que as lecionassem. Tal é a posição expressa por Manuel Contreiras” (cf. Arquivo Histórico da Câmara Municipal de Lisboa, *Atas escolares. Conferências pedagógicas*, sessão de 24/10/1887). Por outro lado, Luís da Costa e Sousa defende a redução da carga horária das 1.^{as} classes, “porque a missão da escola [...] não é conter 4 horas a criança a olhar para papéis” (Idem, sessão de 24/10/1887, s. p.). Por seu turno, o secretário das conferências manifesta-se em oposição a Manuel Contreiras,

admitindo que a preocupação deve centrar-se na organização das classes antecedentes às 3^{as}; se assim não for, adianta, o contingente de alunos nas classes superiores será comprometido. Mas, ao mesmo tempo, combate a proposta de plano por esta lhe parecer:

Inexequível, vindo produzir transtorno geral na escola e porque escolhida a professora para a execução do plano, essa mais aliviada ficava porque tinha os trabalhos mais subdivididos e ainda por fim(sic) era remunerada (Idem, sessão de 24/10/1887, s. p.)

Trata-se da única passagem da ata da referida sessão que reflete algo sobre o âmago do plano, se bem que não consigo verdadeiramente descortinar a proposta de organização nele contido.

O debate prossegue com a intervenção do regente da Escola Central n.º 1, Eugénio de Castro Rodrigues. Do seu ponto de vista, não é benéfica a redução da carga horária das 1.^{as} classes (percebe-se que o plano apresentado propunha três horas diárias). A questão que põe é a seguinte: “se o tempo médio de frequência nas 1.^{as} classes da Escola n.º 1 é muito perto de 3 anos [...] o que sucederá com o [horário] indicado no plano?” (Idem, sessão de 24/10/1887, s. p.). Manifestam-se, ainda, outros conferentes, sendo de destacar a posição assumida por Agostinho Ribeiro Teixeira. Com efeito, impugna o plano “por lhe parecer que é pouco o tempo marcado [no horário] e que a organização que julga mais racional para as 1.^{as} classes é a de classes ascendente” (Idem, sessão de 24/10/1887, s. p.). Constata-se, assim, que o plano não preconizava a existência de 1.^{as} classes ascendentes (algo que, à data, começava a ser veiculado e, mesmo, praticado). Antes da votação final seria rejeitada uma proposta apresentada por Manuel Contreiras, no sentido de se adotar como princípio a criação de duas turmas, nas 1.^{as} classes com demasiada frequência, lecionadas pela mesma professora (um turno da parte da manhã e outro da parte da tarde, cada um deles com a duração de três horas e meia). Importa sublinhar que todo o debate é marcado por intervenções masculinas, não obstante as 1.^{as} classes serem lecionadas por professoras. No final dos trabalhos, o plano seria rejeitado por todos os conferentes, excetuando o proponente do mesmo (o regente da Escola Central n.º 9).

Outros testemunhos permitem perceber que a constituição de classes (supostamente homogéneas) passou a ser, a partir de meados dos anos de 1880, a tarefa nuclear dos conselhos escolares. A este respeito, é paradigmática a discussão ocorrida na sessão do conselho escolar da Escola Central n.º 18, em 20 de novembro de 1886. De facto, a professora regente (tratava-se de uma escola feminina em fase de instalação) refere que já estava a par dos “conhecimentos literários” das alunas, “em consequência do pequeno exame a que as tinha sujeitado” (Arquivo Histórico da Câmara Municipal de Lisboa, *Atas escolares. Conferências pedagógicas*, sessão de 20/11/1886, s. p.). E propõe a seguinte distribuição das alunas pelas classes:

Das 34 alunas matriculadas só 8 podiam frequentar a sua classe, que é a 2.^a, não podendo as restantes frequentar se não a 1.^a e que por isso propunha que essas 26

alunas fossem divididas por três 1.^{as} classes paralelas, regidas, uma pela professora da 1.^a, outra pela professora adjunta [...] e finalmente a outra, provisoriamente, pela professora da 3.^a classe, isto é, até que haja alunas habilitadas para frequentar essa classe, porque então eliminar-se-á uma 1.^a classe, sendo as suas respectivas alunas divididas pelas outras duas. (Idem, sessão de 20/11/2016, s. p.)

É evidente que essa visão só se concretizaria se a maioria das alunas fosse ascendendo de classe. Porém, no final da década de 1880, é notório que a maior parte das 1.^{as} classes das escolas centrais de Lisboa é frequentada por um elevado número de alunos (consequência, em larga medida, da naturalização da repetência e do incremento do número de matrículas). Por exemplo, em 4 de setembro de 1889, o conselho escolar da Escola Central n.º 4 tomou a decisão de confiar uma determinada 1.^a classe a um professor, sendo que até então essa mesma classe era lecionada por uma professora. Para se ter uma ideia do problema, a classe era frequentada por 57 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos. Na opinião do conselho escolar, a disparidade de idades resultava do facto de os alunos percorrerem 1.^{as} classes ascendentes, permanecendo, por esse mesmo motivo, muito tempo nas classes inferiores; consequentemente, os alunos já não estavam “em idade de serem entregues a senhoras” (Arquivo Histórico da Câmara Municipal de Lisboa, Gestão e administração escolar / Correspondência recebida, B048/01, s. p.). Não surpreende, assim, que o regente da Escola Central n.º 4 reforce a ideia de que a organização das 1.^{as} classes ainda não satisfazia. Por essa mesma razão, advoga nova distribuição dos alunos pelas mesmas, com a seguinte orientação: fusão das classes D e E, numa só com a designação de C; constituição de três 1.^{as} classes paralelas só para receber alunos analfabetos (com a designação D, E e F); existência de uma 1.^a classe B e de uma 1.^a classe A (cf. Idem).

No final da década de 1880, generaliza-se o expediente de constituir 1.^{as} classes ascendentes. E é importante perceber esta solução organizacional à luz da racionalidade da escola graduada. Com efeito, recorde, a ideia que subjaz ao modelo é a de que a qualidade educacional provém da uniformidade. Assim, para pôr termo aos “desvios” na performance dos alunos, a via encontrada é a de sistematicamente (re)agrupá-los “por níveis” de conhecimento.

Paralelamente, os regentes das escolas centrais envidarão esforços no sentido de as professoras que lecionam as 1.^{as} classes serem auxiliadas por monitoras.⁸ Note-se que, dada a especificidade dessas classes (em resultado, sobretudo, da sua sobrepopulação e de haver matrículas em diversos momentos do ano), o objetivo era o de poder contar com monitoras “habilitadas”.⁹ É justamente essa a ideia expressa pelo regente da Escola Central n.º 19 quando, em 16 de março de 1889, refere ao Diretor-Geral do Serviço de Instrução que, em resultado da admissão de novos alunos nessa época, as 1.^{as} classes passavam a ter mais de 50 efetivos (cf. Arquivo Histórico da Câmara Municipal de Lisboa, *Gestão e administração escolar / Correspondência recebida*, B047/01, s. p.).

Concluindo

No momento em que a escola deixa de se organizar em função dos alunos considerados a título individual – inflexão que se regista com o advento da escola graduada –, é visível a oposição entre um modelo “teórico” e a dificuldade de o pôr em prática, pelo facto de não se conseguir “contornar” a heterogeneidade escolar. Em causa, o choque entre a crença numa pretensa racionalidade pedagógica (“ensinar a muitos como se fossem um só”) e as funções sociais da escola primária, cada vez mais obrigada a escolarizar populações mais amplas. Mas o modelo não é contestado. Parte-se, sim, do pressuposto que pode ser melhorado.

Por outro lado, percebe-se que nos anos de 1880 não há uma ideia clara relativamente às possibilidades da escola graduada. Porém, há crenças que irão perdurar. A mais importante é a de que os alunos, uma vez (re)agrupados “por nível”, teriam, em princípio, a mesma marcha de progressão nos estudos.

No fundo, aquilo que se pretende com as diversas soluções organizacionais que foram sendo adotadas nas escolas centrais de Lisboa (designadamente, a existência de ciclos de avaliação relativamente curtos e de classes ascendentes) é, sobretudo, tornar a gestão dos grupos eficaz. A essa luz, não se pode verdadeiramente falar em preocupação com o desempenho académico e acompanhamento dos alunos que se afastavam da “norma” (para isso também contribuiu a visão meritocrática de escola). Aliás, não se observam alterações no processo de trabalho pedagógico em função dos referidos alunos. Por exemplo, não vemos serem estabelecidos quaisquer programas de “remediação”.

É certo que a escola graduada (recorde-se o nexo entre hierarquização de classes e idade dos alunos) reduzia a heterogeneidade em comparação com a escola de classe única, mas deixava, ainda, larga margem para diferenças individuais no seio de cada “grau”. Tendia, de resto, a estigmatizar os alunos que evidenciavam dificuldades de aprendizagem e a promover socialmente aqueles que se situavam no extremo oposto.

Notas

1. Os modos de ensino, como a maior parte dos leitores saberá, são os seguintes: individual, simultâneo, mútuo e misto.
2. Utilizo este conceito na aceção que lhe dá um autor como Viñao (2003, p. 75), ou seja, a de modalidade na qual vários professores ensinam “a un número determinado de niños distribuidos en grupos y aulas distintas en función de la edad y el nivel de conocimientos”.
3. Neste passo da narrativa convém precisar o seguinte: “school and classroom organization refers to all of the elements of instruction over which the school administration and/or teachers have control, from teaching methods to grouping strategies to grading systems” (SLAVIN, 1989, p. 4).
4. Nesta secção sigo muito de perto as reflexões produzidas no âmbito da minha investigação de doutoramento (SILVA, 2008).
5. A escola graduada introduz a questão de saber se o docente deveria ficar afeto a uma só classe, lecionando todas as matérias (é a chamada rotação), ou à totalidade das classes, especializando-se apenas numa matéria. Uma terceira possibilidade é a especialização dos professores por “graus”.

6. A fonte não refere as razões pelas quais não foram coligidos dados para as Escolas Centrais n.ºs 1, 10, 16, 18, 20 e 21. No caso dos exames de passagem realizados em agosto de 1887, a mesma fonte indica dados para todas as escolas centrais.
7. Em 1877, o mesmo sucedia nas escolas do Sena (KROP, 2015).
8. Faço, contudo, notar que a utilização de monitores era extensível a outras classes.
9. Na década de 1880, o município de Lisboa aposta na formação especializada de monitores, tendo em vista a orientação para o magistério primário.

Referências

- BARROSO, João. **Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração**. Lisboa: FCG/JNICT, 1995.
- Boletim do Serviço Geral de Instrução Pública da Câmara Municipal de Lisboa**. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa, n.ºs 2 e 4, 1887.
- CARUSO, Marcelo. Classroom Struggle: Organizing Elementary Teaching in the 19th Century. In CARUSO, Marcelo (ed.). **Classroom Struggle: Organizing Elementary School Teaching in the 19th Century**. Frankfurt: Peter Lang, 2015, p. 9-37.
- CUBAN, Larry. **Frogs into princes**. Writings on school reform. New York: Teachers College Press, 2008.
- FERREIRA, Teófilo. **Relatorio do pelouro da instrucção da Câmara Municipal de Lisboa relativo ao anno civil de 1882**. Lisboa: Typographia Nova Minerva, 1883.
- GIL, Natália. **Reprovação e repetência escolar: a configuração de um problema político-educacional**. Comunicação apresentada na 37.ª Reunião Nacional da ANPED, Florianópolis, 2015.
- KROP, Jérôme. Meritocracia e os Usos da Repetência na Escola Primária Pública Francesa de 1850 ao Início do Século 20. **História da Educação**, v. 19, n. 46, p. 41-52, 2015.
- NÓVOA, António. **Evidentemente**. Histórias da Educação. Porto: Asa, 2005.
- PERRENOUD, Philippe. **La fabrication de l'excellence scolaire**. Genève: Librairie Droz S.A., 1995.
- Regulamento provisorio das escolas centraes do municipio de Lisboa**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1883.
- SILVA, Carlos Manique da. **Do modo de aprender e de ensinar**. Renovação pedagógica e cenários de experimentação da escola graduada (1834-1892). Tese (doutorado em História da Educação). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2008.
- SLAVIN, Robert (ed.). **School and Classroom Organisation**. Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1989.
- SOUSA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de S. Paulo (1890-1910)**. S. Paulo: UNESP, 1998.
- TERENAS, Feio. Escola Central Municipal N.º 1. **Froebel**, n. 5, p. 37-39, 1882.
- VIÑAO, Antonio. La Renovación de la Organización Escolar: la escuela graduada. In OSSENBAUGH, Gabriela (coord.). **Psicología y pedagogia en la primera mitad del siglo XX**. Madrid: UNED, 2003, p. 73-104.

Correspondência

Carlos Manique da Silva: Investigador da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (Instituto de Educação, Universidade de Lisboa). Tem como áreas de interesse a circulação e difusão do conhecimento pedagógico, a escola graduada, o ensino mútuo e a arquitetura escolar. De

entre as suas publicações, salienta-se: *Escolas Belas ou Espaços Sãos? Uma Análise Histórica Sobre a Arquitetura Escolar Portuguesa (1860-1920)*, Lisboa, IIE, 2002. Tem colaborado em vários projetos de investigação de que se destacam: *Liceus de Portugal e Educação e Património Cultural: Escolas, Objetos e Práticas*. Foi professor visitante na Universidade Estadual de S. Paulo (Brasil) e na Universidade de Oviedo (Espanha).

E-mail: manique@net.sapo.pt

Texto publicado em Currículo sem Fronteiras com autorização do autor
